

現代の教育における人格形成の問題

横 山 れ い 子

はじめに

近年、教育の荒廃といわれる事態が深刻化して重大な社会問題となっている。連日にわたって流される自殺、体罰、いじめなどについてのショッキングな報道が国民の教育にたいする危機感をつのらせ、さまざまな教育論議をよびおけている。こうした状況を背景としながら、21世紀へ向けて教育を大きく改革しようという動きが、国家レベルで急ピッチで進められている。これにたいし、教育の荒廃を克服しようとする良心的な教育関係者の真剣なとりくみがおこなわれている。

今、われわれに必要なことは、青少年の教育をめぐる否定的な諸現象を、たんに表面的な側面に目を奪われることなく、わが国の社会、文化の構造的な矛盾のなかに位置づけてとらえることであろう。宇宙空間にまで及ぶとめどもない核兵器の増強、世界各地での戦争の勃発、地球的規模での汚染の進行、エロ・グロ・ナンセンスの氾濫など、現代社会をおおう一連の非人間的な諸状況は、直接かつ間接的に子どもたちをめぐる生活環境のなかに浸透し、かれらの人間としての健全な発達をいちじるしくゆがめている。そのなかで、子どもたちは、生きる目あてを探しあぐね、未来への確かな展望をもちにくくなっている。

このような状況のもとで、われわれは、教育の場を、子ども一人ひとりの人間性を健全に育みうるように改革してゆかなければならない。そのさい、基本的な視点は、社会、文化における非人間的な諸要素を一つひとつ除去し、これを人間的なものへと変革してゆくことにあるといえよう。すなわち、人間的な社会、文化の民主的な創設である。じつに子どもたちこそが人類の未来を担うのであり、かれらにこそ未来が宿っている。そうである以上、21世紀に向けての教育の課題は、現代社会をおおう非人間的な状況のもとで提起されてくる諸

問題にたいし、人間性の立場から判断をくだし、解決のために行動しうる民主的な人格へと子どもたちを育成すること、一言でいえば、社会変革の民主的主体としての人格を形成することにあるといえよう。

かつて、近代教育学の父と目されるコメニウスは、「人類の破滅を救うには青少年を正しく教育するより有効な道はない」⁽¹⁾と言い、人間を人間性 (humanitas) へ向かって教育することの緊急性を説いたが、さまざまな点で人類の危機が未曾有の相貌を呈している今日、この言葉はいっそう重要な意味をもっている。われわれは、教育の荒廃といわれる事態のなかに、人間性の発露をはばむ社会全体の構造的矛盾をとらえ、教育上の深刻な諸問題に、人格の形成と人間性の発展という観点から迫ってゆくことが大切であろう。

I. 人格と人格形成

戦前の教育勅語体制の全面的な否定の上に制定された教育基本法は、教育の目的を、青少年一人ひとりの人格の完成をめざすことにおいている。人格の完成とは、立法の精神にも明らかなように、人間性の尊厳を基底にすえて、真理、正義などの普遍的な価値をどこまでも追求し平和的な社会を建設する、創造的な主体の形成を意味している。その思想は、近代ヨーロッパの思想家たちによってうちたてられてきた人間観、教育観の伝統に立脚しており、人類進歩の展望を示すものである。それが普遍的価値をもつことは、世界人権宣言第26条が、人格の発展を人権および人間の基本的自由の尊重と結びつけ、「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない」とうたっていることによっても明らかである。

戦後のわが国の民主主義的な教育運動においては、とくに60年代以降、人格の把握をめぐる理論的展開がみられる。なかでも、矢川徳光氏は、人格を、教育学の基本概念(カテゴリー)として明確に規定する必要性を強調した。氏は、C. JI.ルビンシュテインをはじめとするソビエトの心理学や教育学の人格にかんする諸研究をふまえた上で、人格を、身体的にも精神的にも、各自に固有な活動・発達・創造・変革の測り知れない諸力をそなえた主体ととらえ、人格の発達を、自由な活動を制限するものからの解放であるとする。その観点から、氏は、人格の発達を、「小さな子どもの発達というミクロのモデルから、資本の支配よりの人民大衆の解放というマクロのモデルにいたるまでを、首尾一貫してとらえる」方法論⁽²⁾に立ってとらえようと試みている。

わたくしは、こうした人格の理解に基本的に賛成したうえで、教育学的な人格概念に活動（人間的な社会活動）の観点を積極的に含め、人格形成をこれによってより豊かにダイナミカルにとらえてゆくために、人格を、次の4つの側面から特徴づけようと思う。

第一に、一人ひとりのあるがままの個人がそのままただちに人格であるとはいえないことである。かつて、ソクラテスが、「たんに生きる」のではなく「善く生きる」ことを人びとに説き勧めたとき、それは、諸個人が、自己の精神をできるだけよりよいものへ高めることを意味していたのであり、今日の言葉でいえば人格の形成をうながしていたといえるだろう。カントも、人間は本来善でも悪でもなく、どちらにも成りうる可能性をもつものであるとしながら、だからこそ、人間は自らを、道徳的存在としての人格へと形成してゆく義務があると主張したのであった。ここでも、たんなる個人とは区別されてどこまでも形成されてゆくべきものとして、人格がとらえられているといえる。すなわち、人格とは、個人が成りゆくところのもの、したがってまた成りゆくべきところのものであり、ここでは現にある自己とありうる自己、あるべき自己との統一が考えられている。「人間とは何であるか」すなわち人間的な本質を示すところのものに、人間は成りうるのであり、成るのでなければならぬ。

この場合、ありうる自己、あるべき自己とは、もちろん現在の自己にとって一つの理念をなすものであるが、それは、決して現実から分離してたてられた抽象的なものではない。理念とは、具体的な現実のなかでその実現へとめざされるところのものとしてとらえられなければならない。諸個人が、生活において自己意識をもって活動してゆくなかで、ありうる自己、あるべき自己が自覚され、それへの主体的な形成の努力がなされる。この過程が人格の形成であると、まずいうことができるであろう。しかし、ここではまだ、人格は、個人にそくして、個人が人格になることとしてとらえられているにとどまる。

第二に、このようにとらえられた人格は、個人的なものと社会的なものとの統一としてとらえられなければならない。諸個人は、いわゆる抽象的なアトムの個人として現存し、相互に外的な仕方で社会を構成しているのではない。どの個人も、どこまでも自立的でありながら、しかも、歴史のおよび社会的な規定をおびた社会的個人として現存し、このようなものとして相互に結びついて共同体を構成しているのである。それゆえ、人格は、個人的なものと社会的

なものとの統一としてとらえられなければならない。したがってまた、人格形成の課題も、個人が、社会的存在である人間として、社会のなかでどのように自己を形成するか、どのような社会的な人格として生きるか、という観点でこそ、うちたてられなければならない。それは、人間がよりよく生きる社会をめざすという課題と不可分である。いいかえれば、社会をより人間的なものへと変革してゆくという課題を、自己の生をよりよく生きる課題と密接に連関させてとらえる人格、このように、個人的なものと社会的なものが統一されたものとしての人格への形成が、めざされなければならない。

それゆえ、一回かぎりのくりかえされない、貴重な、人間としての生を生きる個人の意義は、その社会性、共同性においてとらえられたときはじめて具体的な、現実的な内容をもつといえる。諸個人は、たしかに、かれら独自の目的、関心、欲求、意欲、性格、行為様式などをもっており、きわめて個性的な存在である。一人ひとりの異なる個性は、それ自体として尊重されるべき大切なものであり、個性の伸びやかな伸長の望まれる場が、公共的なものとして保障される必要がある。このことは、社会から孤立した実存的な単独の個人の主張を意味するものではない。個性の発揮は、共同の社会のなかでなされてはじめてリアルな内容をもつものであり、それによってこそ、自己の生の充実も見出されるであろう。なぜなら、人間的な社会の形成にあずかることのなかに、個人の人格性は、その人間的な実を見出すことができるからである。

第三に、人格は、わがものとしての獲得 (Aneignung) をおこなう主体であり、したがってまた人格の形成は、そのことをとおしておこなわれるということである。Aneignungとは、マルクスの考えたように、人間が活動 (労働はその基本的な一形態である) をつうじて客観的な諸対象とかかわり、それによって自己の人間的な本質諸力を対象のうちに実現する (主体の客体化) とともに、そのことが同時に、対象が自己のものとなること (客体の主体化) であり、いいかえれば、ここでは、対象化とわがものとしての獲得との二つの過程が、同じ一つの活動という過程のなかで統一されているのである。人間は、それによって、自己自身を変革してゆく。すなわち、自己の変革は対象の変革と不可分であり、逆に対象の変革は自己の変革と不可分である。諸個人が人格として自己形成するとは、なんらかの形でよりよい自己へと変革をとげることである、と先に述べたが、それは、このような社会的な活動におけるAneignungの過程の

なかで達成されるのである。

ソビエトにおいて、人格形成の問題をめぐる、C.JI.ルビンシュテインおよび後継者たちとA.H.レオンチェフらとの間におこなわれてきた討論は、Aneignungの思想のもつ重要な意義をあらためて指し示していると思える。もし両者の所論を簡略化して述べるならば、ルビンシュテインらが、外的作用の媒介を重視しながらも、人格形成における個人の内面の問題を前面に出すのにたいして、レオンチェフらは、個人の内面に影響する外的諸条件の意義に焦点をあて、外的諸条件の変化が、諸個人の動機、目的などを変化させ、それによって⁽⁴⁾究極的に内面的変革をひきおこすことに着目する。両者の所論のあいだにはたしかに相異があり、つきつめれば対立もまたあるであろうが、しかし、相互の提起する問題性に留意しながら相互補完的に人格形成の問題探求を深めてきたというように、統一的にとらえてゆくことができるであろう。

すなわち、両者の討論からうかびあがることは、人格形成が、諸個人の内的諸条件と社会的な外的諸条件との密接な相互連関をとしておこなわれるということであろう。Aneignungの思想は、この相互連関を主体の側から言い表わしたものとといえるであろう。先述したように、個人は、個人的なものと社会的なものとの統一として、その個人的な独自の内面的世界といえども、社会的諸関係に浸透されている。それゆえ、個人が自己の一回かぎりの生をよりよく生きingことをめざすという人格形成の課題は、社会的諸関係の媒介をぬきにしては考えられえず、それゆえにこそ、よりよき社会への変革の課題と不可分になるのである。対象の変革が同時に自己自身の変革となるAneignungのダイナミカルな構造が、人格形成の基礎にすえられるのである。

第四に、人格形成において、Aneignungは、社会のなかで、社会的活動をとしておこなわれるのであり、必然的に、他の諸個人とのかかわりあいのなかで、共同的になされてゆくことである。人間活動は、本来つねに、社会的、共同的ににおこなわれる。それゆえ、諸個人一人ひとりのAneignungの過程は、他の諸個人のAneignungの過程によって媒介され、それによって、社会的な活動の成果、つまり対象化が、それゆえに対象的世界が、実現してゆくのである。このようにしてもたらされる対象の変革が、諸個人にとって、かれら各自の自己の変革につらなると思われる。ともあれ、人格形成は、一人のみではなしえず、共同体における人間相互の関係のなかで、このような相互的なAneignung

を介しながら、相互的におこなわれてゆくのである。この点にかんして、近年、マルクス主義教育学において、クルプスカヤの理論の発展線上に、人間相互の関係を示す「交通 (общение)」の概念の重要性が論議されているのが、注目される⁽⁵⁾。

II. 全面的発達と公教育

人格および人格形成の以上のような把握をふまえたうえで、諸個人の人格としての発達を、かれらの素質・能力の全面的発達としてとらえ、これを公教育の場で追求してゆく課題を考察しよう。

① 全面的発達をめざして

われわれは、さきに、人間が社会的存在であるという観点から、人格を、個人的なものと社会的なものとの統一としてとらえた。そして、諸個人における自己の生をよりよく生きるという課題を、社会をよりよく、人間生活の共同の場にふさわしいものに変えてゆくという課題と不可分なものとして担ってゆく人格こそが、めざされるべきであるとした。このような人格への自己形成は、たしかに現にある自己にとっては一種の規範的側面をもつものであるが、しかし、つねにそれは、自己のもつ素質・能力を、限られることなく全面的に開花させてゆく過程、すなわち、一人ひとり異なる個性をどこまでも十分に伸ばしてゆく過程として、したがってまた、諸個人の個人としての自由を実現してゆく過程として、とらえなければならないであろう。それゆえ、ある自己とあるべき自己との統一としての人格形成は、諸個人のもつ素質の全面的発達の問題となる。そうなるのはじめて、諸個人は、人格形成の過程のなかに、生の充実、生きる喜びを確証しようと思われる。

しかし、現代社会において、諸個人の全面的発達をはばむ要因はあまりにも多い。今日、国家レベルですすめられている教育改革案では、しきりに、個性の重視や諸個人における多様性の発揮がとなえられているが、そこで意味されている個性や多様性の内容の検討はここではひとまずおくとしても、そもそも、われわれをとりまく今日の社会的諸状況のなかでは、人間が人間的に自由に伸びゆくための諸条件が、いちじるしく破壊されていることを思わざるをえない。マルクスが展望したのは、戦争と搾取が廃絶された未来の人類社会における人間のあり方としての全面的に発達した諸個人の問題であった。それでは、今日、われわれが、錯綜する社会的矛盾のなかで全面的発達を人格形成の問題として

とらえることは、無理なのであろうか。

われわれは、全面的発達ということを、所与の諸条件のなかでその実現へと向かって努力する主体的な人間のとりくみを含めて、とらえてゆくことが必要であろう。いいかえれば、困難な諸条件のなかで全面的発達の理念を実現させてゆく過程をこそ、われわれの課題として掲げる必要がある。マルクスのいう「全面的に自己を発揮する諸個人」⁽⁶⁾とは、未来社会の理想的な人間像であると同時に、そのような未来社会を建設してゆく主体的な人間の姿でもなければならぬ。そのようなものとして、この思想はわれわれのものとなり、現実の課題と結びつくのである。それゆえ、このような全面的発達を、動的な過程として、社会変革との結びつきにおいてとらえることによって、われわれは、今日においても、この思想を、人格形成の基底にすえて考えることができるのであるし、またそのことはきわめて重要な意義をもっていると思われる。G.シュティーターも、次のように述べている、「人間の発達の全面性は、たんに個人的『自己現実化』の成果だけではなく、個々人が、多様な社会的諸連関に、アクティブに、創造的にかかわることの表現でもある」⁽⁷⁾。人間の素質や個性の全面的開花をめざすことは、その開花を可能とする社会を建設してゆくことと不可分であり、また逆に、諸個人は、このような社会的活動をとおしてはじめて自己の素質や個性の開花の全面性を達成しうることを考えるならば、わが国の現段階における全面的発達の思想の強調は、人格形成の内容を、より豊かに深めてゆくものとして、きわめて大切なことであると思われる。

② 素質と能力

人格形成をダイナミカルに把握するためには、人間の素質・能力の、可能性から現実性への発展の観点がとくに重要なので、次に、その点を考察しておくことにする。

全面的発達は、なによりもまず、諸個人の素質（Anlage）の発達であるといえよう。ところで、人間が動物とは異なるとくに人間たるゆえんの本性に着目すれば、労働による脳の発達が重要なメルクマールをなすことはいうまでもない⁽⁸⁾。それゆえ、素質とは、I.C.コステュークも指摘しているように、「子どもの発達しつつある脳がもたらす発達の可能性」⁽⁹⁾であるといえる。パプロフが明らかにしたところによれば、人間の脳の本質はその可塑性にあり、人間はまさに、人間的な発達の可能性をもつものとして、その意味での素質をそなえ

て誕生する。そこには、人類のこれまでの種としての発達的全成果、その歴史性が継承され、内化されており、なかでも最も人間的な素質を示すものが、可塑性である。マルクスも、歴史的発達の成果として、「人間の創造的素質の絶対的創出」の意義を人類史の見地から展望している。⁽¹⁰⁾ われわれは、素質を個人的差異に帰着させるのではなく、発達の可能性という「全人類の素質」、いいかえれば類的な素質としてとらえなければならない。このことはむしろ、けっして、すべての諸個人が単純に同一な素性・生まれつきをもっていることを意味するものではない。

子どもの素質は、かれが発達してゆく過程において、さまざまな能力に変化する。「能力は、それが一定の活動において現われる具体的な形質であるということにおいて、素質と区別される」(コスチューク)。素質が能力へと変化するには、子どもの生活環境と活動の諸条件とが重要な役割をはたす。人間の素質の全面的な発達は、諸能力の主體的な獲得過程であるということが出来る。

このように、能力は、可能性としての素質が活動をつうじて現実化して形成されるものと考えられるが、しかしこの能力自体が、さらによりいっそうの現実化をひめる可能性でもある。いまアリストテレスの用語を借りて考えるならば、素質は最初のデュナミス(可能性)であり、それが現実化し、一定の能力が獲得されてそなわるとき、それは最初のエネルゲイア(現実性)であるといえよう。この獲得された能力をアリストテレスはヘクシスとよんでいるが、これは一定の性状の所持であり、いわば身につけた、獲得した、一定の能力である。これは、最初の可能性としての素質にたいしてはすでにエネルゲイアでありながら、なおいっそうの発達をとげる基礎をなすものとしては、同時にそれ自身デュナミスでもある。そしてその能力が、現実的活動をおこなうこととおして具体的な成果をうみだすのである。このようなアリストテレスの用語を借りながら、われわれはさらに考察をすすめて、素質と能力との全面的な発達を、デュナミスからエネルゲイアへの重層的な転化の過程として把握することができよう。⁽¹¹⁾

すなわち、この過程は、素質と能力との生涯にわたる限りなく多彩な展開としてとらえられうる。この過程は、個人をとりまく環境、すなわち客観的条件に依存するが、それが主體的活動をとおしておこなわれるものである以上、画一的ではなしに、内在的で、おもむろな成長をとげる個性的な過程であると考

えなければならない。素質は潜在的、内在的な多様性の全一体であり、諸条件のもとで、多様な展開をとげる。それによって多様な能力が、あるものは早く、あるものは遅れて開花するのである（それゆえ阻害されれば開花しないこともある）。われわれは、能力が発展して、質的に新しい能力が形成されることも考えるであろう。それゆえ、われわれは、子どもの素質を能力へ、すなわち多層的な能力へと、多面的に転化させるのにあたって、性急であってはならない。諸個人一人ひとりの身体的、精神的な複雑な発達度、具体的にいえば問題関心や欲求、興味、さまざまな選択態度に応じて、主体的に自ら素質と能力を伸ばすようにしなければならない。それゆえ、かりにも早期に素質・能力を見きわめてしまい、子どもを選別するような教育はとるべきではない。素質から能力へ、さらにそのいっそうの発達へとすすむ過程が、緩急多様なものであること、しかも、人間にはいまだ発現しない素質というものがあり、それはいわば眠れる素質として、すばらしい発現を、しかも予期されもしない発現を待ちながらひそんでさえいることを、念頭におかなければならない。人間はこの意味で、生涯をつうじて限りなく多様な発達の可能性をそれ自身のうちにひめているのである。

ところで、ここでいう能力とは、もちろんとりあえず身体的、精神的、科学的、芸術的などの諸能力のことであるが、それらは同時に、人間性を核心とする人間的な能力であることによってはじめて、それぞれの諸能力としての意義をもつと考えるなければならない。たとえば、科学的思考の上でどれほど高い能力をもつとしても、その人が、宇宙空間にまで核戦争の危機を拡大させるSDI計画に研究のための魅力を感じ、そこでの成功に科学者としての栄誉を求めるとしたら、そういう科学的な能力は人間的な能力ということではできない。問題はしかし、核戦争のための科学・技術の開発だけに限られない。今日、人々の諸能力のかなりの部分が非人間性の文化の形成に消費させられている。われわれは、非人間性の文化を、人間性に貫かれた文化、人間の尊厳を基礎とする文化へと転換する展望をもたなければならない。このように考えるとき、諸個人の素質と能力の発達は、それが全人類の人間性の発達と方向を同じくすることによって、すなわち人間的な社会を創造してゆく歴史の発展方向と合致することによって、はじめて真に人間的個性の「全面的」発達の名に値すると思われる。われわれは、ルソーの次の言葉を、最も現代的な意味において銘記しなければ

ならない。「人間よ、人間的であれ、これがあなた方の第一の義務だ。あらゆる人に対し、あらゆる年令の人に対し、人間に無縁ではないすべてのものに対して、人間的であれ。人間愛のないところに、あなた方にとってどんな知恵が⁽¹²⁾あろうか」。

③ 公教育の意義

諸個人の素質と能力の全面的発達には、このように、共同体の中で、社会的活動をつうじて、人間どおしの相互的な獲得 (Aneignung) によっておこなわれるのである以上、青少年にとって、公教育の意義は重大である。教育は、共同体の中で、公共的におこなわれるのでなければならない。

この場合「公」教育とは、政治的権力をもつ国家による国民にたいする上からの教育のことではない。フランス革命下において、「公教育は国民にたいする⁽¹³⁾社会の義務である」と説いたコンドルセは、国家権力による教育の統制を批判した。かれは、人間が無限に発達する可能性をもつものであることを確信し、その展望のもとに、人間が知性を陶冶してゆく権利として公教育思想を述べたのであり、公教育によって人間全体の精神的水準をひき上げることを期していた。

われわれはもちろん、諸個人の身体的、精神的等、あらゆるレベルでの発達を、公教育の中で考えてゆかなければならない。公教育とは、これまでに達成された人類の文化的遺産を、共同体の成員一人ひとりが継承し、そのことによって共同体全体の文化水準を高め、それが新たな、より人間的な文化の創造への⁽¹⁴⁾原動力となることを可能とすることを意味するのでなければならない。

その意味での真の公教育は、わが国で現在はたして十分にめざされているといえるであろうか。「公」の名のもとに、国家レベルでたてられた教育方針が子どもにおしつけられてはいないだろうか。教育の自由化の名のもとに、国民の共通の文化的水準を全体として高めるといふ努力が放棄されてはいないだろうか。あるいは、個性豊かな教育を推進するという名のもとに、経済的に恵まれた子にのみ門戸を開かれる教育施設の創設が勧められ、これによって国民のための普遍的な公教育の解体が進行してゆくのではなからうか。われわれは、国民一人ひとりの全面的発達の可能性をリアルに追求し実現してゆくために、真の公教育を創造してゆくという課題を主体的に担ってゆかなければならない⁽¹⁵⁾のである。

Ⅲ. 学校教育における人格形成の課題

諸個人一人ひとりの素質と能力の全面的な発達を基礎においた人格形成の課題は、真の公教育を創造してゆく課題と不可分である。この観点から、われわれは、学校教育の現状に検討を加え、子どもが自らを人格として自由に発達させてゆく場にふさわしい学校教育のあり方を、真剣に問うてゆく必要がある。

① 人間の尊厳に基づく人格像

そのさいの核心となるのはやはり、人間性および人間の尊厳の見地が貫かれている教育か否か、ということであろう。

この場合、人間性、人間の尊厳の内実をどうとらえるかが、あらためて問題となる。戦後提出されたさまざまな教育改革はいずれも、消極的、積極的の別はあるにしても、教育基本法の精神にのっとるものであることを一応はうたってきた。そして「期待される人間像」では、「人間性の向上と人間能力の開発」が第一の要請としてあげられ、1977年版の小学校学習指導要領、道徳では、「人間尊重の精神を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生か」すことが目標とされていた。さらに最近の臨時教育審議会の答申や審議概要でも、教育荒廃の現状を背景に、「人格の完成」の意味を再認識し、個人の尊厳や人間の心の重要性を強調すべきことを指摘している。

しかし、その内実をみるならば、たとえば「期待される人間像」では、人類愛や人間愛が、「聖なるもの」への「畏敬の念」すなわち宗教的情操に基づくものであるととらえられており、「国家に対する忠誠」が人類愛に通ずるとさえいわれている。このように人間性の問題を諸個人の内面の問題に限定し、そこから国家への心情的な忠誠への通路をきりひらき、その涵養を人間の「情操」の側面においておこなおうとする。しかも情操は宗教的なものとして——聖なるもの、人間と現実を超越する高きものへと向かう心情として——とらえられる。このような人間の把握は、その後の教育政策において貫かれてきたと思われる。

しかしわれわれは、現代社会において真に求められる普遍人類的な「人間性」を陶冶・育成することを、諸個人の人格形成の核心としなければならない。強大な核軍勢力を背景とする核戦争の脅威にさらされ、小国は大国による理不尽な軍事的介入の恫喝に苦しんでいる。多国籍企業の進出のために、第三世界の民衆は、経済的な抑圧と搾取の中で貧困な生活を強いられている。このように、

今日の国際的な経済・政治の秩序は、人間と人間との相互に共同的な関係を破壊し、これをきわめて非人間的なものと化している。このような諸矛盾の累積する現代社会において、「人間性」を唱えることの意義はきわめて高い。人間性とは、決して諸個人の内面的問題にとどまるものではない。人類全体が直面している諸矛盾を打開してゆく方向に人間性が問われねばならない。現実的、具体的、そして普遍人類的な価値をもつ人間性こそが、諸個人の人格形成の核心にすえられなければならない。人類・諸民族における人間性剥奪という全体的な疎外の事態を相互に共通の連帯的な問題としてうけとり、諸民族の自由と独立、全人類のあらゆる領域での民主主義の発展の中での人間性の進歩を、諸個人の相互的な人格の発達と統一的なものとしてとらえるような、具体的な人格像こそが、現在求められているものといわなければならない。

② 人類普遍の価値に原点をおく道徳教育

学校教育の課題は、未来を担う子どもたちを、このような人格へと自らを能動的に形成してゆく主体として育むことにある。

もとより人格形成は、諸個人の素質の全面的開花をその核心とするものであるから、学校教育では、身体、認識、意志、感情などの諸側面の発達が期せられなければならない。しかしその諸能力は、前述したように、人間的能力であってはじめて、そのようなものとして統一されてはじめて、意味をもつものとなる。それゆえ学校教育は、真の意味での人間性を核心とする人格の形成へ向けての教育を、その本質的な課題としなければならないのである。従って今日、人間性の観点に立脚した道徳教育の重要性を再確認する必要があるだろう。

われわれ日本人は、戦前において、教育勅語とその国体観および封建的な儒教的な道徳観の洗礼をいやというほどに受けてきたために、道徳というと、何か一定の、権威的な、外的な規範のおしつけという観をどうしてもぬぐいきれない。最近しきりと唱えられている「道徳の重視」も、じっさい国家が要請する一定の人間像の強要という印象を与えている。子どもの自由で伸びやかな、主体的な人格形成という観点に立つ時、道徳という語にまといつきかねない外的な権威的な規範の強要や空疎な徳目主義などは、排されるべきである。

しかし、道徳ないし道徳性を *Sitte*, *Moral*, *Moralität* などの訳語としてみれば、それはもともとこのような意味をもっていない。カントにおけるそれは、人間的実践の領域における理性的原理への合致を意味しており、ヘーゲルにお

いてもカントをうけて、道徳的立場は各主体における自覚的な自由としてとらえられている。われわれは道徳を、人間の人格的自由や自立性と結びつけてとらえることができる。つきつめれば、道徳においても、「人間的善」が問われているのであり、そのように考えれば、道徳は倫理と同義的となる⁽¹⁷⁾。

道徳をこのようにとらえるとき、教育の場にのぞむわれわれは、道徳は権威的な外的な規範のおしつけであってはならないとした上で、子どもたちの内に人間的な道徳意識を育てなければならないのではないのか。そのさい、この道徳性が、かれらの内にさまざまな偶然的諸条件をつうじて育つのを待ってあげればよいのか。そうではない。⁽¹⁸⁾いま子どもたちのおかれている環境、その諸状況をみると、核兵器をはじめとして、遺伝子操作や臓器の移植など、さまざまな道徳性にかかわる問題が生じている。他方、価値観の多様化、さらには混迷化がいわれ、価値にかんするニヒリスティックな発言もあとをたたない。子どもたちの教育の場もそういう社会の状態にまきこまれざるをえない。いやそれどころか、柔軟な子どもたちの精神に多くの深い爪跡を残してさえいる。かれらは、しばしば没価値的なものの無責任な賞揚さえも含むさまざまな価値観を前にして、何を自らの発達の基礎にすればよいのか、自己確立の目標をしばしば失い、あるいは非人間的な思潮に影響されて、人間として生きる意義をすら見失いかけている。

こうした状況の下でわれわれは、子どもたちと真剣に向かいあい、人間には、歴史的発展の中で形成され確立された人類普遍的価値、すなわち人間性の尊厳という価値があることを、教えなければならないであろう。具体的には、この価値は、平和と民主主義など、人類が共同して人間的に生きる上で最も重要な社会的価値を求めてゆく中で実現されてゆくこと、人類はこれまでこの価値の達成を求めて数多くの犠牲を払いながら歴史的な営為をつみ重ねてきたこと、そのようにして獲得されてきた価値的遺産をわれわれは正しくうけつぎながら、その真の実現のためにより多くの努力を行なわなければならないことを、子どもたちの発達過程に応じて、おしつける形でなく、かれらがそのことを認識、感情、意志の面で主体的にわがものとするように導かなければならないであろう。教えるとはじつは導き育むことでなければならない。

道徳教育は決して情緒面に限られるものではない。もし以上述べてきたような人間性の尊厳の思想が、学校教育の場で、情緒面の育成にかんしてのみいわ

れるとするならば、非人間的なものをまさに非人間的として認め、その克服への方策を科学的に探求しうる人格は育たないであろう。豊かな人間的情感は、理性に媒介され、理性的な意志によって伴われるものでなければならない。戦争の悲惨さを痛切にうけとめ、人間性の侵害に対して率直にいきどおる感性、人類の文化的遺産に素直に感動し、労働に喜びを感じ、連帯することに充実感を見出す情感は、理性的な科学的認識に貫かれ、理性的な意志に裏打ちされることによって生まれうる。いわゆる「愛国心」とはちがって、真に祖国を愛する心とは、国家の権力が国民の生活を抑圧している時には自分らの祖国が奪われているととらえ、人間性を阻む諸条件を科学的に認識し、それらを除去しようとする精神のことであろう。このような真の祖国愛こそ、同様の非人間的状況に苦しむ他の諸国民への連帯と共感をよびおこし、人類愛と結びつきうるであろう。

子どもたち一人ひとりには、自己の素質と能力を自由に全面的に発達させる権利をもつ。かれらは可能性そのものである。かれらの可能性にみちた自己発達の権利は、人間性へと向かうことによってはじめて充足されるであろう。われわれはしばしば子どもたちが、学ぶ喜び、物事をやりとげた充実感、それを友達と共に分けあう楽しさを実感した時の輝いた表情に出会う。どの子どもも人間同志の交わりの中で遊び、学び、共感することを欲している。子どもたちの発達の過程は、人間的なものを一つひとつわがものとして獲得し、自分を変え、発展させてゆく過程といえよう。その過程を阻害する客観的要因の多い中で、人間性の尊厳が貫かれる学校教育のあり方が、今日真剣に求められねばならない。かつてコメニウスは、「教育されなければ人間は人間になることができない」、「学校は人間性をつくりあげる場である⁽¹⁹⁾」といった。われわれはこの言葉の意義を現代的内実をこめて具体的にとらえ直し、諸個人の人格形成における学校教育の責務を考えなければならないのである。

(注)

- (1) コメニウス『大教授学』I, 世界教育学選集, 35頁。
- (2) 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』, 1971年, 62頁。なお、川合章氏は、つとに「民主的人格」にかんする理論的展開をおこなっている。
- (3) 岩崎允胤『人間と社会の弁証法』, 1984年, 24頁。
- (4) 坂元忠芳『社会主義における人格論の問題』『現代教育学の理論』3, 1982年, 所収, を参照。
- (5) 矢川, 前掲書85頁以下を参照。
- (6) マルクス「ドイツ・イデオロギー」, 全集3, 475頁。

- (7) G.Stiehler, Über den Wert der Individualität im Sozialismus, 1978, S.67.
- (8) エンゲルス「猿が人間化するにあたっての労働の役割」全集20, 486頁。
- (9) F.C.コステューク『発達と教育』, 明治図書・海外名著選, 25頁。
- (10) マルクス「資本主義的生産に先行する諸形態」『経済学批判要綱』Ⅲ, 高木幸二郎監訳, 1961年, 421頁。

マルクスはその箇所ですべて「人間の内なるものの完全な創出」とも言いかえている。

- (11) アリストテレス『自然学』, 全集3, 注, 462-463頁を参照。
- (12) ルソー『エミール』, 岩波文庫上, 101頁。
- (13) コンドルセ『公教育の原理』, 世界教育学選集, 9頁。
- (14) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』, 1971年, 347頁参照。
- (15) 牧証名『教育権』, 1971年, 14頁参照。
- (16) カント『道徳形而上学原論』, ヘーゲル『法哲学』などを参照。
- (17) 岩崎允胤編著『現代の倫理』, 1985年, 25-28頁参照。
- (18) 藤田昌士『道徳教育』, 1985年, 参照。
- (19) コメニウス, 前掲書, 81, 104頁。

〔筆者住所: 東京都世田谷区三宿 2-14-11〕